

図画工作科における絵画制作及び描画学習の知的貢献についての研究 — 幼児から小学生の「見て描く」の有効性についての検証 —

松下 明生

1. はじめに

幼稚園や保育所では、音楽的な活動あそび、運動あそび、そして造形的な活動がほぼ毎日行われている。小学校のように教科目としての時間割もなく各園が活動内容を決めて行うのが一般的である。毎日のように楽しくお絵かきをして、歌い、楽しく遊ぶ時間は、小学校入学と同時に科目別授業という形態になる。「音楽科」や「図画工作科」「体育科」という科目である。入学と同時に新たに学び始める「算数」や「国語」とは違い、入学前から行っていたお絵かきや歌も成績によって評価されるようになる。それまでたくさん行ってきた造形的な活動も限られた時間になってしまう。その少ない時間にも関わらず、行われている授業の内容や課題は、驚くほど幼稚園時代に行われていたことと変わらない。小学校低学年でする図画工作の内容は、ほとんどの幼稚園時代には行っていることを、現役教師は知っているだろうか。

「授業時間数の多い国語や算数とそうでない教科や教科意識そのものに格差があり、教師個人内に、教科間の軽重が生まれる現状となっている。」(降旗 2012) と語っているように教育方法についても心配な状況でもあり、降旗は「図画工作教育の実践的な教育向上のための教員研修は、従来行われてきた安易な題材の提供や描画法・指導法の伝授だけではなく目指すべき教育観・指導観についてあらためて再確認するとともに、潜在的カリキュラム(目に見えぬ規範や価値観・クラスの雰囲気も含む学習空間)の質を見直し、児童一人ひとりの本当の表現が生まれるような学習空間を実際に改善できることが求められるだろう。」(降旗 2012) とも述べている。

図画工作科についての教育目標やねらい、内容の構成についてもかつてない視点で吟味したい。幼稚園で行われた活動内容等と比較しながら、入学以前から小学校低学年までの教育内容に触れ、教科内容の絵画的表現と描画学習についての教育

目標や教育観を考えてみることにする。特に描画というお絵かきの扱いに焦点を絞って調査研究を行い、今後の美術教育研究の問題提起となることを希望する。

2. 学習指導要領の変遷と比較

教科の教育目標や教育観について考える前に、まずその内容の変遷について要点整理をする。

[昭和22年度・昭和26年度]の目標

1. 自然物や人工物を観察し、表現する力を養う。
2. 家族や学校で用いる有用なものや、美しいものを作る能力を養う。
3. 実用品や芸術品を理解し鑑賞する能力を養う。

これに個人完成の手助けとして「絵や図をかいたり、意匠を創案したり、物を作ったりするような造形的創造活動を通して、生活経験を豊富にし、自己の興味・適正・能力などをできるだけ発達させる。」とある。

[昭和33年度・昭和43年度]の目標

1. 絵をかいたり物を作ったりする造形的な欲求や興味を満足させ、情緒の安定を図る。
2. 造形活動を通して、造形活動を発達させ、創造的表現の能力を伸ばす。
3. 造形的な表現を通して、技術を尊重する態度や、実践的な態度を養う。

[平成20年度]の目標

表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。

ここでは内容の構成として二つの領域があり、「表現」と「鑑賞」である。「表現」の低学年目標として(1)材料を基に造形遊びをする活動を通して、次の事項を指導する。ア 身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に思い付いてつくること。イ 感覚や気持ちを生かしながら楽しくつくること。ウ 並べたり、つないだり、積んだり

することなど体全体を働かせてつくること。(2) 感じたことや創造したことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。ア 感じたことや想像したことから、表したいことを見つけて表すこと。イ 好きな色を選んだり、いろいろな形をつくって楽しんだりしながら表すこと。ウ 身近な材料や扱いやすい用具を手を働かせて使うとともに、表し方を考えて表すこと。

戦後間もない時代の図画工作科の目標と現在との比較では、基本的に表現することと鑑賞することが明記されていて大局的には変わらないようにも見るができるが、現在と過去で大きく変わっている点は、まず「造形あそび」という部分が全面に出てきているところである。実際に現在使用されている教科書等を閲覧してみると様々な材料に出会い作ってあそぶ写真が多く掲載されている。次に挙げるとすれば、学年目標の項目に「つくる」「表す」という文句が3度も繰り返されていて、「かく」という言葉がなくなっている。「絵をかく」という表記がなくなっているようだ。それに代わってか「つくる」という言葉の繰り返しが多く不思議に響いてくる。

造形あそびの取り扱いについては平成10年度版学習指導要領による目標から小学生すべての学年で取り扱われるようになった。

造形遊びの導入は、図工をより楽しいものにし、子どもの活動を主体的なものに変えていった。特に低学年においては、図工学習に対する意欲を高め、子どもたちにとって好きな教科の一つになっている。しかし、思いのままに造形遊びを楽しむことは、一方で図工学習に対する勝手気ままな態度を形成させてしまっている。昨今、建造物などの壁に落書きをする若者が多いが、それさえも「個性」だとか「アート」だなどと感じてしまうのは間違いである。教室の窓ガラスをセロハン紙で飾ったり、ピアノやボールなどを新聞紙で包んだり、運動場いっぱい色とりどりのビニール袋を広げたりと、現在の教科書で取り上げられている造形遊びはダイナミックでおもしろいが、そのことで子どもが「勝手きまま」なことを「自由」とはきちがえてしまいつつあると感じることは多い。(林ら 2006)

この造形遊びの教育的効果については現時点で

も明らかにされていないが、実際は小学生になる前から幼稚園や保育所で充分になされている活動でもある。実際のところ、幼稚園教諭の免許や保育士資格取得のための教育実習や保育実習で造形的課題をする場合は、最も簡単に組み立てることができる保育内容であり、楽に達成感を得ることができる課題でもある。実際に行う学生への指導では、つくるということは指導上のねらいやプロセスを基本とするものの、遊ぶということに思いが強く、つくるだけでは面白くないという声が多々聞こえてくる。この「あそぶ」という目標は小学校6年生まで続くのだ。授業で「あそぶ」という目標が「つくる」を凌駕してしまっていることはないだろうか。

幼稚園指導要領の五領域「表現」は「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とあり、内容の造形的部分は以下のとおりである。(1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。(4)

感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりする。(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

まさしく幼稚園では上記の指導要領にもあるように造形的な「作って遊ぶ」をたくさん行っている。ここでは「かいたり、つくったり」と複数回の表記になっていて「かく」という文言の意味を「つくる」という言葉とあわせて考えることができる。幼稚園の指導要領にはある「かく」が小学生の指導要領では消えてしまい、「つくる」という言葉が何度も繰り返しているところは特別な意図があるのかもしれない。

3. 教科書掲載の内容についての俯瞰

日本文教出版の現在使用されている小学校1・2年生の文部科学省認定教科書を見てみよう。1年は上巻、2年は下巻というふうにならされている。



写真1 「図画工作1・2上」 日本文教出版



写真2 「はこのなかまたち」



写真3 「かんじたこと、おもったこと」

カラフルなデザインで楽しく工作することがねらいであることが、わかりやすく理解できる。写真3では「かく」ということを誘っている頁で、「まいにちいろいろなことをしたり、いろいろなものをみたりしますね。そのとき、どんなかんじがしましたか、どんなことをおもいましたか。えにかいてみましょう。」とある。この文章は、「いろい

ろなことをしたり、いろいろなものをみたりしますね。どんなことをしたのか、みたのか、かいてみましょう。」ではなく「感じや思いを描く」をさせている。つまり、「たのしい」とか「しんどい」とかの感じや思いを絵に描くことを誘っている。簡単そうに見えるが、果たして「感じたこと、思ったこと」を描くことと「したこと、見たこと」を描くのは内容的に全く違うのだが、どちらのほうが描きやすいのだろうか。指導者はこれらの誘いの言葉をどれくらい理解して、指導されているのか不明である。図画工作の指導は抽象的で分かりにくいという多くの教員の声は、こういった見えないテーマを描かせることの難しさではないだろうか。例えば、夏休みに家族で海に出かけたことを描くのではなく、「感じた事」「思った事」を描きなさいと言われてたら、大人でも悩んでしまうに違いない。果たして教師に、子どもと同じ課題を描けと言われて、どれくらいの教師が描けるのだろうか。もちろん現場の先生方は、夏休みに出かけた思い出を楽しく描く子どもの姿を見て安心していることであろう。教科書に書かれてあるように大人でも悩むような抽象的な言葉で、子どもにも悩ませてしまい、イメージを作る作業にストップをかけていないだろうか心配になる。

4. 生活科と図画工作科との学習内容について

ここで小学校1年生になって学び始める「生活科」という科目に着目してみよう。

「生活科の誕生の背景には、小1プロブレムなどの問題が生じる中、体験を重視した学習を通じて幼児教育から小学校教育へのスムーズな接続を図るという基本理念がある。生活科の造形活動分野に図画工作の表現活動を組み込むことの可能性を検討してみた。その結果、材料を合せたり、活動を合せたりすることで、生活科の活動を図画工作科の表現活動で置き換えることが可能であることの見解を得た。」(波多野 2019) とあるように、現在の生活科の教科書ではどのような内容になっているのであろうか。



写真4 「せいかつ 上 光村図書」

「がっこうで、いちばんまるいもの まるいまるい なんだろうな」と問いかけている頁である。言葉の「まるい」という幾何をイメージして実際に校内を探検するという活動である。



写真7 「どんぐり みつけた いろんなあそび」

写真5は「なかよし」というキーワードから自分の仲良しを考えて見つけて絵に描くという内容である。写真6は朝顔を育てて実際に見て描いてみるという、描いて発見して理解していくものである。写真7はどんぐりを拾って、どんな遊びができるか考えて遊ぶ内容である。



写真5 「なかよしがいっぱい」(左)「たね」(右)

言葉の意味から自分の周りのものを思い出して描く内容の課題。(左)植物の種を観察し拡大描画した実物と写生の頁。(右)



写真8 「せいかつ 下 光村図書」

廃品など身近な物を使って、重ねてみたり並べてみたりと様々な方法を考えて、遊ぼうとする内容。実際に実物を手にして、イメージを浮かべることができる。



写真6 「あさがおの観察写生」



写真9「ガラクタ つくってあそんで」

本稿に掲載した生活科の教科書には「みる」「かく」「たいけんする」「イメージする」「つくる」「あそぶ」が沢山つまっていることがわかる。図画工作科の教育目標と重なる部分も多い。生活科の学習指導要領は図画工作科と比べてどうであろうか。教育目標は「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」とある。教育目標の趣旨には冒頭に「具体的な活動や体験とは、例えば、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどして直接働きかける学習活動であり、またそうした活動の楽しさやそこで気付いたことなどを言葉、絵、動作、劇化などの方法によって表現する学習活動である。」と見る、描く、作る、遊ぶなど、まるで図画工作の抽象性を打ち抜くような明かな目標がここにあるように見えて仕方がない。生きていくことが体験を通して理解されて、なおかつ視覚をはじめとする様々な感覚から記憶と再現を行い、絵や工作で表現して楽しく遊んでいる写真が沢山掲載されている。図画工作科の指導法の悩みや迷いが一掃されるような理解しやすい言葉での働きかけがここにある。

5. 子どもはなぜ、絵を描くのか

生活科の指導要領に明記されている子どもの描くという目標が、なぜ図画工作科の指導要領に見あたらないのかの答えは未だ不明であるが、図画工作科の図画の部分である「子どもの描く」という意味について考えてみたい。

年齢によって子どもの描く絵は意味が違うこと

はこれまでの研究によって明らかにされている。「スクリブルと呼ばれる幼い子の描く線描は何かを描こうと思ってイメージを表現しているものではない。しかしながら子どもは、そこに描く物と基底物があれば、誰が教えることもなく描画材を持って喜び、なぐり描いて興奮して喜ぶ。何が楽しくて描くのだろうか。」芸術認知学的な視点で、齋藤は「子どもたちのなぐり描きは、紙の上に何かを表現しているというより、身体的な探索の痕跡だ。その探索行為にこそ最初のおもしろさ、すなわち報酬性がありそうだ。」と述べている。さらにこう続く。「表象を描くヒトならではの描画の動機づけは何だろう。ヒトの場合、表象を描こうとする欲求が強く、まだ自力では表彰を描けない運動調整能力が未熟なうちから、ないものを補って表象を完成させようとする。それは、いわば発見のおもしろさであり、ないモノを生み出す面白さだろう。脳の中では報酬系が活性化し快感として感じられる。」^(※1)

絵を描くときの至福の時間を体験する時はどんなときなのだろう。子どもたちの姿を思い出して考えると、静かに自分の描いている絵に向かって集中している時なのだろう。どれだけ声掛けをしても集中していて返事もなくなるような時が子どもには誰にでもある。そのような至福の時間が終るとき、子どもは何とも満足した表情で、次の活動に向かうことは良く知られている状態である。

6. 子どもの絵とは何か、何を描くのか

子どもは何を描いているのだろうか。自由画あそびで描かれた子どもの絵をのぞいてみると、教員養成系の教科書に書かれてあるような内容が描かれてあることには間違いがないが、その内容は多岐にわたって飽きることのない子どもの心の中を写し取ったようなものである。

「目に見えるのもだけではなく、知っていることのすべて、感じたこと経験したことのすべてを描こうとする。」^(※2)と磯部が語っているように知っていることのすべてを描こうとしていることが良くわかる。しかしながらここで言う「知っていることのすべて」とはどういうことなのだろうか。感じたこととは先述の教科書の抽象的な文言であり理解させにくい。何に感じたのか具体的な

「何に」が、画像として思い出さなくては、絵に描くことは難しく、イメージを外化させることに疲れて嫌になってしまうことが多い。「感じたこと」が最初に来ると、よほどの芸術家ではないかぎり描くことが出来ない。「何に」の部分、「何をしたのか」をはじめに問いかける必要がある。

知っていることとは、物や出来事などの視覚的な、あるいは触覚的なもしくは臭覚や味覚など。はたまた行為や言葉などが絡み合っている思い出のすべてということであろう。「知っている」ということは自分が体験をして、その子どもの記憶に残っている事柄や事物であり、子どもがその体験を心に留めることができているかどうかを見きわめるような教育的配慮をする必要がある。感じたことや思ったことを描きなさいと言われて、困らない方が心配でもある。「何をして」の「何」と「何に対して感じたのか」の「何に」を具体的な方法で記憶して、その記憶を基にイメージさせる方法や手だてを考えることが教育的に重要な部分である。その部分については「生活科」の教育目標は明解であり、どの教員が見てもわかり易く教育的にも子どもの資質や能力の向上が期待できる内容になっている。

7. リンゴ画の実験

子どもが絵を描くということはどういうことなのか「リンゴ画」の制作をして観察を行った。

【実験方法】

材料 描画材（鉛筆もしくはマーカー）

基底材（八つ切り画用紙の3等分割）

被検対象…名古屋市内R幼稚園年長クラス/R短期大学学生/現役保育者/小学4年生/中学1年生

実施日時…2014/6月～8月

各自3枚の制作として、幼児は2日間の時間を使って制作をする。

…（手順）実験その1…

- ① 「リンゴ」知っていますか？リンゴを思い出して下さい。（およそ5分）
- ② 「リンゴ」を描いて下さい。あなたの心の中にあるリンゴを、あなたの思うように描いて下さい。（各人の手の止まるまで、5分程度）

…（手順）実験その2…

- ① この写真は何でしょうか？（拡大写真 A3版を見せる。）

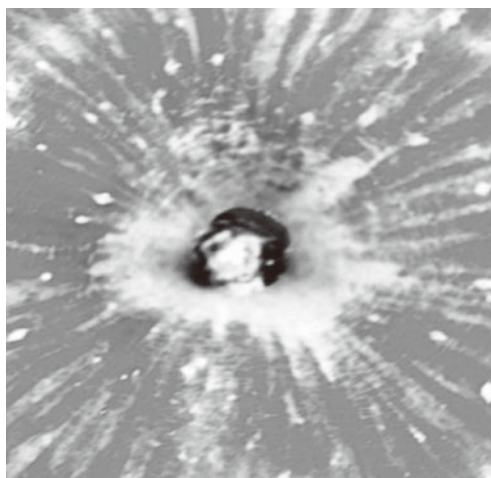


写真10「リンゴ 1」



写真11「リンゴ 2」

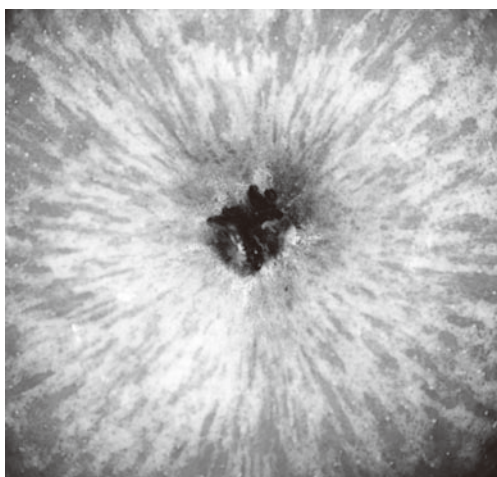


写真12「リンゴ 3」

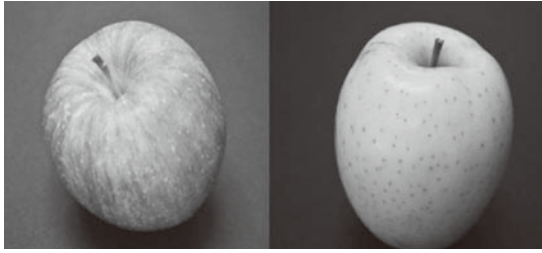


写真13「リンゴ 4」

写真10から写真13を順次見せる。子どもは、何かわからない不思議な色や模様に興味を持つ。近くで良く見るといろいろな模様があって、何かに似ている面白い形を見付けて、大声で何かに見えるなどと言う子もいる。様々な言葉でやりとりしながら実物のリンゴに興味を持つような流れにする。(5分)

- ② 実物の「リンゴ」を1人にひとつ配る。実際に本物のリンゴを持って、視線を近くにして観察をするように促す。においを嗅いで、リンゴの味まで想像してみるようにも言う。(6分)
- ③ やがて自ら描きたいという子もいる。言うまでもなく鉛筆を持って描き始める。描く場所は八つ切り画用紙3分割の真ん中に描く。(描き終えるまで待つ。3分~15分程)
- ④ ここで一斉の活動は終了として、リンゴは各自のお土産として自宅へ持ち帰る。

…(手順)実験その3…

翌日の午後、昼食後

準備物 昨日の制作された八つ切り画用紙を折り曲げて、昨日描いた2枚が見えないようにして、右側の空欄のみ見える状態で各人に再配布する。リンゴは、目の前にはない状態で、子どもの記憶を手がかりとして描くように言葉で援助する。

リンゴは手元にはない状態。

- ① 「皆さん、昨日はリンゴを描きましたね。おうちに持って帰って食べた人もいますか?昨日リンゴを思い出して下さい。そのリンゴを自分の思ったように描いて下さい。」
(時間は思い存分描き終えるまで5分~15分)
- ② 子どもの描く様子を観察し、何か言葉での発言があれば記録して、描画内容の理解に努める。

【結果 作品の読み取り】



写真14《作品⑳ 幼稚園年長児》

(左)は何も見ないで自分の心に浮かぶリンゴを描いたもの。この作品では、沢山のリンゴが樹木になっているイメージが表現されている。

(中)は拡大写真を見て、その後直接リンゴを手にして見て描いた作品である。生まれて初めてリンゴの模様に気づき、自分の目で視認して、理解して描いた作品である。模様が点描のように描かれている。

(右)は翌日になって、昨日のリンゴを思い出す作業をして、その後、イメージが膨らんできたところで描き始めた作品。1日経っても、リンゴの表面模様の記憶が残っているようで、模様のあるリンゴを沢山描いている。



写真15《作品㉑ 幼稚園年長児》

(左)○を描いた後に、リンゴのヘタとその凹んだ部分を描写している。

(中)この作品も初めてリンゴの表面の模様を描きこんでいる。一部にリンゴの傷跡のような描写も見られる。

(右)目の前に何も無いのに、リンゴの描写が大きくて、なおかつ模様もよく描けている。赤い色塗ろうと試みている知的な行動が見られる。また、

手前には自分の手と、クルクルと回る線描が見られるのは、「リングを落として、コロコロところんじゃったの。」と自身の体験話をしながら楽しそうに絵に描いている。リングと自己の経験を描き、リングは転がっていくものだという事物への理解力が高い子どもである。



写真16《作品④ 幼稚園年長児》

(左) 不思議な形をしたリングの形態を描いている。何か、この子なりのイメージの方法があるようだ。

(中) 実際のリングを与えているにも関わらず、教室の中で一齐に見せた拡大写真の記憶へのすり込みが強かったのか、真横から見た模様のあるリング、真上から観察したリングを描写していて、驚くほどに鋭い観察力を持っているように思われた。

(右) はじめ、何を描いたのかわからなかったが描かれたリングは、半分カットされた状態の絵である。自宅に持って帰って、母親に切ってもらったということである。その時に横でしっかりとその様子や切り口を見て記憶に留めているところが特徴的である。昨日のことにせよ、短期的な記憶であるにしても幼児にこのような見る力や形を記憶する能力が備わっていることに喜びを感じる。描くことは記憶のスクリーンの再現をしようとする試みであることがよくわかる。



写真17《作品① 幼稚園年長児》

(左) この子なりのイメージされたリング形態が樹木に沢山あり、はじめからリング単体ではなく、リングとその木を表している。

(中) 上から見たリングを大きく自信たっぷりの表現で、見える模様を描いている。見えにくい濃い点々と薄くこすり塗ったような跡もみられる。教えられていないのに、鉛筆での表現に工夫の跡が見られる知的な作品である。

(右) リングの形態としては、初日の見ないで描いたリングの形態が復活している。昨日見た実際のリングには無かったリングのヘタも描いているが、昨日見たリングの模様はしっかりと描いている。また、この子もリングを持っていた手とコロコロと転がっていったリングを描いていて、物語や時間の経過を絵の中に、リングについての知っていることを表現している。

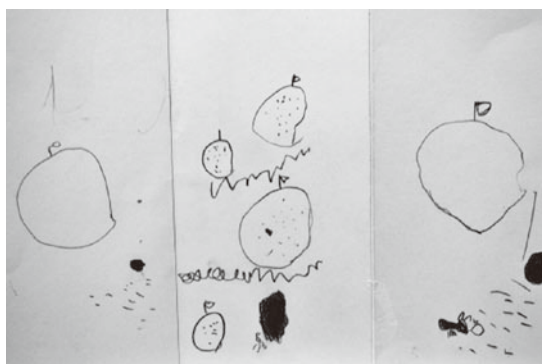


写真18《作品② 幼稚園年長児》

(左) ○を描いて、その後にリングのヘタをつけている部分はリングについての一般的な理解と解しても良い。但し、右下の何か黒い物体と点々は何かを表している。

(中) リンゴの形態自体は変化はなし。表面の模様は今回の作業で認知されているようだ。黒い物体は何かを表現している。

(右) 表面の模様については記憶が短期的なものであったことによる忘却なのか、興味を示さなかったことで描かれていないのかのどちらかであろう。右下の物体については、リンゴの欠けた部分が落下して、蟻が来て食べているところだ。甘い物には蟻が来ることを知っていて、この子はリンゴの味が甘くて蟻が寄ってくることを最初から描きたかったのだ。自己の経験をお話つきで楽しく描いていた姿が印象的である。



写真19《作品③ 幼稚園年長児》

(左) まるでチェリーのような、ちいさなリンゴを描いている。この子の描く絵は、このように小さく描くことが多いと予想することができる。但し、他と違う点は、リンゴに着色がなされているところは着目すべきところである

(中) 事前作業によって、視覚で認知されていることがわかる。形態がやや大きくなってその中に模様らしき点描が見られる。また面白いことに、着色部分がリンゴのヘタの部分と葉になり、形態自体は小さいものの、この子の表現方法にはデザイン的な思考の跡が読み取れる。

(右) リンゴの表面の模様についての認知は充分にされて記憶に残っていることがわかる。また(作品②)と同様に蟻が描かれていて、物と物の意味のつながりや視覚的な探索と記憶が上手く表されている作品となっている。



写真20《作品⑩ 幼稚園年長児》

(左) リンゴの木を描画している。

(中) リンゴの表面の変化や模様にも興味を持って描画している部分も見られるものの、自分の思いの中を描いている。

(右) リンゴを観察したことよりも、やはり自分の中にある世界を描こうとしている姿が見られた。

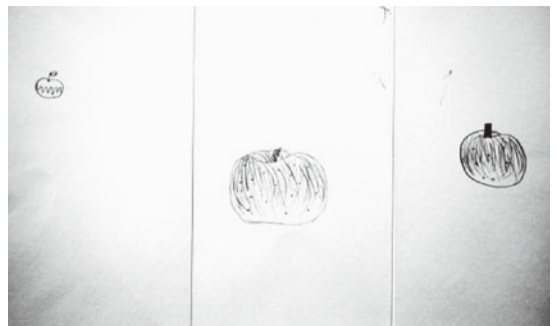


写真21《小学生9才》

(左) 小さく一つだけ、思い出したように描画している。自分の思った表面の模様も描かれている。

(中) 大きく安定感のある観察画が出来ている。対象をよく見ようとして描いたことがわかる。

(右) 昨日の観察して描いたものより小さくはなっているが、リンゴの表面の様子を認知して描かれた作品になっている。

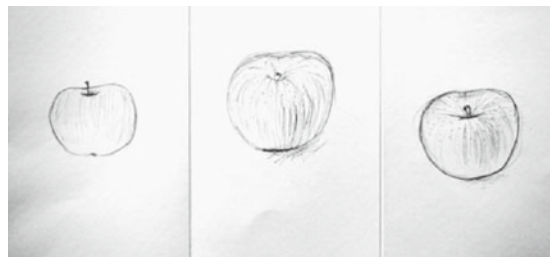


写真22《中学生12才》

(左) 形は単なる○ではなく、自然な線描と簡易な調子でリンゴが描かれている。

(中) 光のあたっている部分と影の関係さえも理解されているような写生となっている。

(右) 昨日の観察を思い出しながら冷静に描画されている。立体感もあり、物の見方も自然である。中学生では物を見る力と描く力が大人と変わらないほどに成長していることがわかる。

8. 子どもの描いた「リンゴ画」の分析

今回の幼稚園年長児のリンゴ画の実験は31名の描いた31作品が完成画として読み取ることができたので着目する項目ごとに作品の内容がどのように進歩したのか、もしくは後退したのかを以下の評価基準で採点をした。

作品番号の①～③までを分析し、(左) - (中) - (右)の作品をA・B・Cの段階で評価をした。評価基準は以下のとおりである。

「形態」A (リンゴ固有の形態が表現されているか、もしくは表現しようとしている。)

B (単純なマルの形にリンゴのヘタを付けたようなリンゴと理解できる。)

C (明らかにリンゴ以外の物に見える。)

「模様」A (表面のリンゴ特有の模様が描かれているか、もしくは描こうとされている。)

B (表面の模様が見られる、もしくは何か模様のような描画をしている。)

C (模様とみられる描写がない。)

「着色」A (リンゴ特有の色彩を感じるような塗りができている、もしくは塗ろうとしている。)

B (表面に着色をしている、もしくは着色の跡がある。)

C (着色がされていない。)

模様の描写と着色については、作品によっては模様と着色が重なっていてどちらの表現なのかわりづらいこともあるが、作品を見て模様と感じるような表現に見えた場合は模様の評価として採点した。塗りの状態が模様に見えない場合には着色と判断して採点を行った。模様にも見えて着色にも見える場合には両方の得点に加算して評価した。

表1 「リンゴ画の項目別分析」(作品位置左-中-右)

| | 形態 | 模様 | 着色 |
|-----|-------|-------|--------|
| 作品① | C-B-C | C-A-A | C-A-A |
| 作品② | C-C-C | C-B-C | C-B-C |
| 作品③ | C-B-B | C-A-A | B-B-B |
| 作品④ | B-A-A | C-A-A | C-A-A |
| 作品⑤ | C-B-C | C-B-C | B-B-B |
| 作品⑥ | B-A-A | C-A-B | B-A-B |
| 作品⑦ | B-B-A | B-B-A | B-B-A |
| 作品⑧ | B-A-B | B-A-A | B-A-A |
| 作品⑨ | B-A-A | B-A-B | B-A-B |
| 作品⑩ | B-B-C | C-B-C | C-B-C |
| 作品⑪ | B-A-B | B-B-B | B-B-B |
| 作品⑫ | B-A-A | B-B-A | B-B-A |
| 作品⑬ | B-B-B | B-A-B | B-A-B |
| 作品⑭ | B-B-B | C-A-B | B-A-A |
| 作品⑮ | C-B-B | C-B-C | B-B-C |
| 作品⑯ | B-B-B | B-A-A | B-A-A |
| 作品⑰ | B-B-B | C-B-C | C-B-B |
| 作品⑱ | B-A-A | B-A-A | B-A-A |
| 作品⑲ | B-A-B | B-A-A | B-A-A |
| 作品⑳ | B-A-B | C-A-A | C-B-B |
| 作品㉑ | B-B-B | B-A-B | B-A-B |
| 作品㉒ | B-A-A | B-A-A | B-A-A |
| 作品㉓ | B-B-B | B-A-A | B-A-A |
| 作品㉔ | B-A-B | B-A-B | B-A-A |
| 作品㉕ | B-B-B | B-A-A | B-A-A |
| 作品㉖ | B-A-B | B-A-B | B-A-A |
| 作品㉗ | B-A-A | B-A-A | B-A-A |
| 作品㉘ | B-B-B | B-B-B | B-B-B> |
| 作品㉙ | B-B-B | B-A-A | B-A-A |
| 作品㉚ | B-B-B | B-B-B | B-B-B |
| 作品㉛ | B-B-B | C-A-A | C-B-A |

形態、模様、着色の3つの項目の評価をB→A、もしくはC→Bと上がるごとに、ポイント+1として、その逆としてA→BもしくはB→Cと下がるごとに-1として計算する。

「形態」(左) → (中) +17 (平均0.55)

(中) → (右) -9 (平均-0.30)

(左) → (右) +8 (平均0.26)

「模様」(左) → (中) +33 (平均1.06)

- (中) → (右) -10 (平均 -0.32)
 (左) → (右) +23 (平均 0.74)
 「着色」(左) → (中) +26 (平均 0.83)
 (中) → (右) -5 (平均 0.17)
 (左) → (右) +21 (平均 0.68)

はじめに描かれたリンゴは、子どものこれまでの生活の中で見て記憶したイメージが描かれている。形態については概ねリンゴに見える描画ができていて、見るという作業を意識的に行うことでこれまで単純なマルという形から、リンゴに近づいた子どもが半数ほど出現した。しかしながら観察して描いた後、1日過ぎるころには形態が観察以前にもどっている子どもが多い。模様については、今回の観察前の拡大写真や実際の観察で、強いイメージとして記憶に残っているようではほぼ全員がリンゴの表面模様に興味を示し描画をしている。リンゴを近づけて見る作業を何度も行ったことで、複数回のリハーサルをしたことと同じ状況となった。よって、翌日もリンゴが面前にない状況下でも半数以上の子どもが昨日観察したリンゴの模様を描いている。着色についても実際に実物を見て描写することが、その子の表現にリアリティを見ることができた。幼児は実際のモチーフを前にして観察して描くということはできないという定説は、今回の実験で否定することができる。リアリティをどこまで追求するかは別として、少なくとも観察をして理解することや、視認したことを経験として短期的ではあっても記憶する能力は幼児にも十分に備わっていることがわかった。

子どもの視覚的なリアリティの表現についてはその表現の可能性について有効であることがわかった。観察して記憶に残ったことと、それまでの自分の中にある記憶を融合して描く行為も見ることができた。子どもの中で物語として描きながら、記憶のリハーサルを行っているということも描画をしている子どもの姿や作品から読み取ることができた。

9. 大人の描いた「リンゴ画」について

ここで比較のために、大人の描いた「リンゴ画」についても見てみよう。現役保育者6名と大学生13名の計19名の作品データを分析する。描画方法は幼児と同じである。

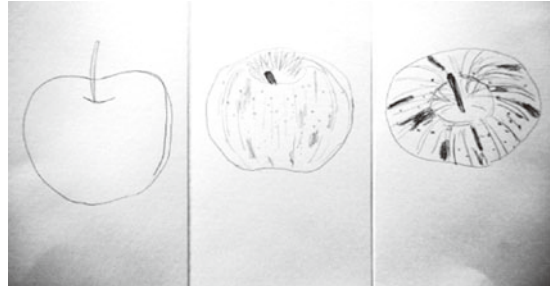


写真23《作品② 現役保育者》

(左) 幼稚園児と同じ様式で、内容も同程度の描画である。

(中) 良く観察されている。自然な描画ができています。

(右) 目の前に置いて観察して描いた作品よりもより一層リアルな描写になっている。



写真24《作品③ 現役保育者》

(左) この絵も、幼稚園児と同様の様式と同程度の描画となっている。

(中) 細部まで自然な模様が自然な遠近として回り込みを表現されていて上手い。

(右) 色彩の記憶まで感じられるような塗り込みと描写は、作品と同じく(中)の観察しながら描いた絵よりもリアルな表現になっている。



写真25《作品④ 大学生》

(左) 幼児と同じく、同様式で同程度である。
 (中) 線描だけであるが、それでも形態がリアルになり立体感を感じることができる描写になっている。

(右) 観察写生よりも、記憶をたどって描かれたこの作品が色彩の塗り込みも見られ上手い。

写真23~25を見ると、すべて同様に(左)の言葉による記憶画は幼児が描いたリンゴの絵と同程度、同様式である。(中)の直接観察画は、自然に上手く表現されている。(右)の強制的に短期の記憶に入ったリンゴは、直接観察の絵よりもリアルな表現で進歩が見られる。(中)で表現されていない細部まで、記憶の再現画が描画できているということは、記憶の中で見たことの再構成がなされていることの証しとも言える。ヒトの潜在的な可能性や能力は特別にトレーニングされていない一般的な大人にも備わっているということが作品分析で確認できた。(左)の言葉「リンゴ」による記憶再生画は幼児も大人も同程度の描画表現で、大変興味深い結果となった。

「形態」(左) → (中) +10 (平均 0.53)
 (中) → (右) + 2 (平均 0.11)
 (左) → (右) +12 (平均 0.63)
 「模様」(左) → (中) +26 (平均 1.37)
 (中) → (右) + 4 (平均 0.21)
 (左) → (右) +30 (平均 1.58)
 「着色」(左) → (中) +21 (平均 1.11)
 (中) → (右) +10 (平均 0.53)
 (左) → (右) +31 (平均 1.58)

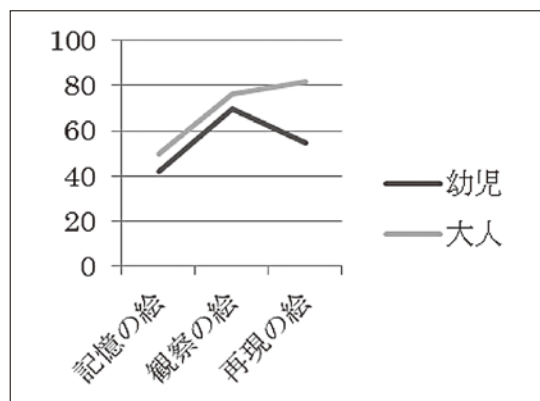
大人の場合は、はじめに描いたリンゴは全員がリンゴの表面模様を描く様子がなかった。模様について描くという意識がないというほうが良い。しかしながら、観察する能力は子どもに比べてはるかに高く、一度観察した内容は記憶されて、再び表現することに抵抗もなく、以前よりもリアルに描かれた作品が多かった。幼児の作品と比べても、観察の記憶という点で大人は、記憶システムが出来ていて、再現することについても、よく思い出して描こうとする姿と高い完成度が見られた。

表2 「リンゴ画の項目別分析」(位置 左-中-右)

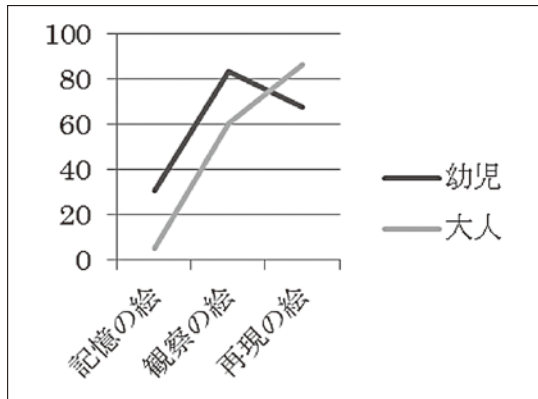
| | 形態 | 模様 | 着色 |
|-----|-------|-------|-------|
| 作品② | B-A-A | C-A-A | C-B-A |
| 作品③ | B-B-A | C-B-A | C-B-A |
| 作品④ | B-A-B | C-A-A | C-B-A |
| 作品⑤ | B-B-B | C-B-A | C-B-B |
| 作品⑥ | B-B-A | C-A-A | C-B-A |
| 作品⑦ | B-B-A | C-B-A | C-B-B |
| 作品⑧ | B-B-A | C-B-B | C-A-A |
| 作品⑨ | B-B-B | C-B-B | C-B-B |
| 作品⑩ | B-A-A | C-B-A | C-C-A |
| 作品⑪ | B-A-A | C-A-A | C-B-A |
| 作品⑫ | B-B-B | C-B-B | C-B-B |
| 作品⑬ | B-A-A | B-A-A | C-B-A |
| 作品⑭ | B-A-A | C-B-B | C-A-A |
| 作品⑮ | B-A-B | C-B-B | C-B-B |
| 作品⑯ | B-A-A | C-A-A | C-B-A |
| 作品⑰ | B-B-B | C-B-B | C-B-B |
| 作品⑱ | B-B-B | C-B-B | C-B-B |
| 作品⑲ | B-B-B | C-B-B | C-B-B |
| 作品⑳ | B-A-A | C-A-A | C-B-A |
| 作品㉑ | B-A-A | C-A-A | C-A-A |

10. 絵に見られる視覚的リアリズム

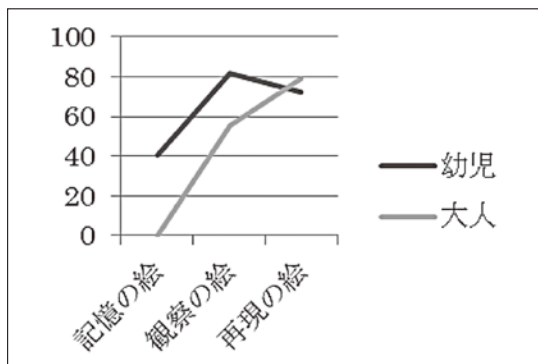
項目ごとにわかり易くするために、グラフ化をした。全員がAランクになることで100点満点という採点方式にて表した。Aを100として換算し、Bを50点、Cは0点としてグラフ化は以下のとおりである。(A≒100, B≒50, C≒0)



グラフ1 「形態」の表現



グラフ2「模様」の表現



グラフ3「着色」の表現

大人は、記憶の再現画ではリングには模様や着色をしない場合が多く、観察をすることでスイッチが入り、上手く写生して記憶に留めることに成功している。

概ね3割強の子どもは始めから模様や着色が見られることが特徴的で、観察することでさらに表現にリアルさが増す。観察が記憶に残る割合は大人よりも少ないことがわかるが、幼児も観察することで記憶に残し、その記憶を再現し表現できる子どもは半数以上存在する。

変わらないことは、大人も子ども、はじめに描いた記憶のリングに違いが見られないことで、絵だけを見ても、大人が描いたのか子どもが描いたのかわからない、同程度の完成度であった。作品に違いを見出すとすれば、子どもはリングとそれ以外の知っていること、例えば蟻が出てきたり、転がっているリングの導線を一緒に描いたりする。大人はリング以外の事象を同時に描くことは稀である。

大人の絵は視覚的リアリズムであり、子どもは知的リアリズムである(N.H.Freemanら1972)と言う定説はここでも証明できるが、欠落している部分もある。今回の子どもの絵に描かれている知的リアリズムの表現には、ほぼ全員に視覚的に描画されたリアリズムを見ることができた。つまり、子どもの絵は知的リアリズムであって視覚的リアリズムではないという解釈は成り立たないのである。子どもの絵には知覚的であり視覚的という両面が混在して、視覚で捉えられた形や模様が、時間の経過とともに知覚的な部分へと移行していく様子を見ることができ、確認することができた。

11. 視覚と記憶

何かを記憶するという事は情報を受け取り、保管し続け、必要なときに取り出す、というプロセスを実行することである。認知心理学ではそれぞれを、記銘(memorization)、保持(retention)、想起(remembering)と言う。いずれかのプロセスがうまく実行されないと情報の忘却(forgetting)が生じる。想起の手法としては主に、再生(recall)、再認(recognition)、再構成(reconstruction)がある。^(※3)

今回の「リング画実験」では、まずリングという言葉からの想起を描いて、その直後に本物のリングを手にとって、触って匂いを嗅いで、近くで眺めて描画した。視覚による実視にて記銘する作業を行った。その後、個人差はあるものの翌日にリングの想起を行い、想起されたイメージを画面の上に描画をするという流れで被験者は総計3枚の絵を描いた。幼児31名、小学生1名、中学生1名、大学生13名、現役保育者6名の計52名の作品に共通に見出せる事柄を抽出してみると以下のようになる。

- ① 最初に描いた記憶(想起)の絵は、リングと判別することはできるものの、簡単な線描で一部の子どもには着色等もみられたもののリングという記号的な形態を描いたにすぎなかった。大人も子どもも、同じ記号によるリングの再生ということになる。
- ② 子どもの絵は、大人と同じ形態の記号的な簡単なリングが描画されていることは大人と同じであるが、リングの樹になっていたり、そこに

は無い物、例えば「蟻」や「自分の手」「転がる導線」などお話や出来事、知っていることを描いていることが確認された。これは、知覚的リアリズムである。

③ 全員がそれまで気にしていなかった、リングの表面模様について意識的に視認し、模様もしくは模様らしいもの、または着色をはじめの動機となる視覚的体験をした。つまり、子どもも大人と同じように視覚的リアリズムの絵を描くことができた。

④ 翌日の想起の時間では、子どもはリングを思い出し、忘却する前にリングの表面模様やカットして半分になった断面を思い出して描くことができている。再生をして描きながら再認という作業が成立していることになる。その時、それまでの記憶と融合しながら再構成をして知覚的リアリズムの絵になっていくことも確認された。

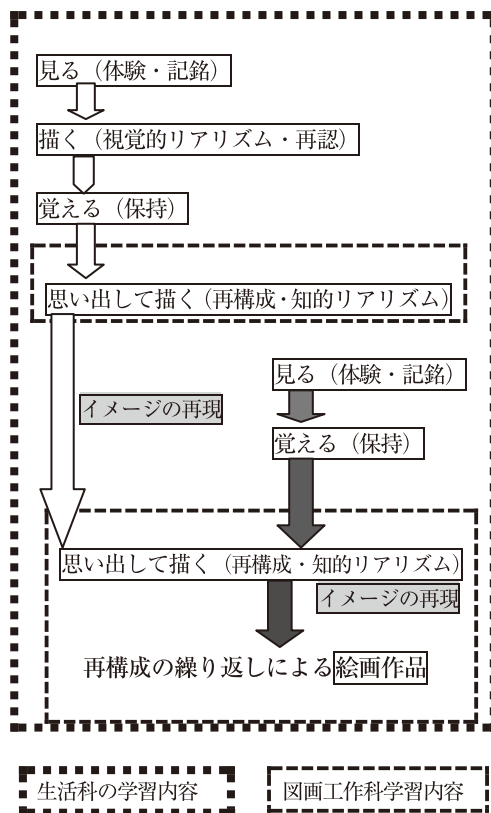
平井らは幼児の描画の過程分析で「5歳児は、見えた通りに描こうとし、構想通りに描く者が多いと言える。」(平井ら1993)と言っているように本実験からも、子どもの絵は知覚リアリズムだけではなく、視覚的リアリズムが同居していることが明らかになった。そして、視覚的に記録された短期的な記憶は、何度も描画体験を行うリハーサルを繰り返すことで、人の長期的な記憶に留まるであろう初期的なプロセスが実証された。記憶に至るまでのプロセスを整理してみると、まず「見る」(記録)ことから始まり、保持するための手助けとして「描く」ことをする。繰り返し(リハーサル)で保持に至る。忘却の前に再度「描く」(再認)を行い、自分の記憶の引き出しの中で自由に扱えるようになる。(再構成)

「見る」「描く」「覚える」「思い出す」の流れを考えると、単語や数字などの覚える方法と変わらないことにも気付くことができる。記憶の身体的機能や能力の向上にも貢献できる「書いて覚える」と性質が同じである。誰も難しい漢字や単語は、書いて覚えたという記憶はないだろうか。書いてみて、その書かれた漢字を目で見て、正しいか間違いかに気付き、修正して再び書いて覚えることをしなかった人はいないであろう。イメー

ジの根源である記憶へ、長期的な記憶の箱に入れる必要不可欠な方法であることがわかる。

12. 教科に見る、描画プロセスの違い

図1 「絵画制作のプロセス」生活科と図画工作科



子どもの描画と内容については、図1のようなプロセスになる。「見る」から「描く」という行為によって記録され、個人の記憶の中で保持される。再構成で再び記憶の中から呼びもどし、画面に表現されることになる。何度も繰り返し、違う方向から多角的な視覚によって視認し、描画することで記憶の保持になる。

まず視覚的に物事を捉えて、描いてみることを生活科では行う。写真6「あさがおの観察写生」では、今回のリング画の実験で行ったような、朝顔の拡大写真が教科書に掲載されていて、よく観察することをねらいとしている。これは、ふつうに見ているだけではなく、近くでしっかりと見てどんな形でどのような色と模様があって、どんな

匂いかどんな触覚なのか体験させて、描かせているのだ。見ることは体験することである。写生することは記憶のリハーサルが行われていることになる。「見て描く」は子どもに記憶を保持させるという方法で、これは現在の図画工作科では行わない教育内容である。

図画工作科では、図1の囲みのように再構成の部分で感じたことや思ったことを、「つくったり」「あらわしたり」することが目標になっている。絵画制作のプロセス全体から考えると、表現することにのみ学習目標とされていることがわかる。

「生活科、図画工作科の双方の教科書の題材を分析し、生活科の造形活動分野に図画工作の表現活動を組み込むことの可能性を検討してみた。その結果、材料を合わせたり、活動をあわせたりすることで、生活科の活動を図画工作科の表現活動で置き換えることが可能であるとの見解を得た。」(波多野 2011) というように、図画工作科の描画活動は、比較されると生活科の表現活動の一部として指導することが容易で、「かんじたこと」「おもったこと」の前の「何に」が指導者にとってわかり易く扱うことができる。さらに、人の「見る」「描く」「覚える」といった基本的な能力の向上に役立つことは明白である。季節を感じることや、経験としての思い出や人とのつながりなど、生活科の学習内容は図画工作科の学びを取り込んで、図画工作科の指導上の悩みを払拭するだけのノウハウがある。

平成20年に改編された小学校学習指導要領解説「図画工作編」にある目標のどの項を見ても「かく」が見当たらない。「つくる」「あらわす」の繰り返しであることに、絵画制作と描画に関する学習目標が欠落していることも明白である。明らかに、「生活科」の「具体的な活動や体験をもとに、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどをして直接はたらきかける学習活動であり、言葉、絵、動作、劇化などの方法によって表現する学習活動である。」は具体的かつ生きている実感そのものを喜び享受でき、なおかつわかりやすく表現活動を実行する導きが有難い。

13. 描くことの知的貢献について

「自由に描きなさい」「思ったようにかきなさい」

「感じたように描きなさい」これらの言葉が、美術指導の場では頻繁に聞かれる。ここでの指導が、個人の感情や感動、感覚を根拠とした表現を期待するのであるならば、自らの感情を表現する形式の創造を、教師は意図しているはずである。(橋本 2008) というふうに、美術や図画工作科の指導では、抽象的で曖昧な言語によって、指導者自らその方法や意味の理解ができないままに、授業を行っているとすれば恐ろしく無意味なものになってしまう。教師自身が「絵は描けないし、学生時代から苦手だったんだ。」と言ってないだろうか。「自由に、思ったように、感じたように」と指導しても、たとえそれが何となく子どもに伝わったとしても、それをどのように描くのかを教えない現代の子ども教育では指導放棄としか思えない状況でもある。教師自身が「描かない、描けない、描き方がわからない」では教室でどのような授業がおこなわれているか想像するに恐ろしい。方法を教えないままに制作をさせて、作品を評価する段階で、方法を教授していないのだから、成績は間違いなく教師の主観によるものになるという矛盾に気付いているのだろうか。楽しそうにやっていたとか、おしゃべりをしないでいたからという理由で、図画工作は良い成績をつけているのだろうか。子どもたちを、ほったらかしにして自由に描けばいいんだよと言っても、描けない子はわからないし、イメージがわからない子に感じて描くのだよと言っても描けるとは思えない。

指導要領に記載されている「感じたこと」や「思ったこと」は勿論であるが「描く」ことは、それ自体単独で存在することはない。「描く」ことよりも以前に、子どもが何を見て体験するのかを教材にして、そして記憶の中で「再構成」(イメージ)することの方法論の開発から始めなければならない。何を描けばいいのか、何をどうやって描けば良い評価として指導できるのか、図画工作科では芸術至上という理想を掲げて、わかりにくい子どもの指導方法に、教師たちは迷宮入りをしていることに気付かなければならない。表現は、生活科のそれに重ねて方法を学び確立する必要がある。

何を描くのか、それは視覚的リアリズムによって得た情報が記憶されている事象である。記憶の中で再構成をさせること、イメージすることを学

習すること。それは、絵画活動に留まることなく、文字や言葉、数字や記号の記憶の方法と同類で、見たことや体験したことは、長期的記憶の中で人の能力になり、すべての表現活動の礎となる。

今研究は、「見る」こと「体験する」ことが大切な学習活動であり、今回の「リンゴ画」実験によって、リンゴの表面模様を見て描くことが短期的にも記憶されることが証明された。「見て」「描く」は幼児や小学生にも有効で知的にも学習活動に貢献することがわかった。図画工作科の指導目標になくなってしまった大切なことが「見て描く」にはある。

参考・引用文献

- ・降籙孝 (2012), 「教育力向上のための教員研修の要素と内容」山形大学教職・教育実践研究 7, pp. 45-54.
- ・林健・福田隆眞 (2007), 「戦後日本の小学校図画工作科教育の変遷と子どもの生活の変化」山口大学研究論集 芸術体育教育心理 56(3), pp1-14, p7
- ・小学校学習指導要領解説「図画工作編」(平成20年8月) 日本文教出版株式会社発行
- ・小学校学習指導要領解説「生活編」(平成20年8月) 日本文教出版株式会社発行
- ・「ずがこうさく 1・2下」(平成23年) 日本児童美術研究会著作. 日本文教出版発行
- ・「せいかつ 上 みんなだいすき」(平成23年) 光村図書出版
- ・「せいかつ 下 みんなともだち」(平成23年) 光村図書出版
- ・波多野達治 (2011), 「生活科における表現活動の可能性」佛教大学教育学部学会紀要第10号, pp153-162, p159
- ・齋藤亜矢 (2014), 「ヒトはなぜ絵を描くのか」芸術認知科学への招待, 岩波書店 (※1)
- ・磯部錦司 (2006), 「子どもが絵を描くとき」一藝社 (※2)
- ・N.H.Freeman and R.Janikoun, (Sep.,1972), 「Intellectual Realism in Children's Drawings of a Familiar Object with Distinctive Features」(Child Development Vol.43,No.3,pp1116-1121)
- ・薬師神玲子・甲村美帆 (平成24年)「視覚と記憶」発行オーム社 (※3)
- ・平井誠也・武藤幸穂・竹中郁子 (1993), 「幼児における描画行動の発達の研究」教育心理学研究 Vol.41, No.2, pp23-237.
- ・橋本泰幸(2008), 「視覚情報時代の美術教育」鳴門教育大学研究紀要第23巻, pp313-324, p322

Research on the intellectual contribution of the pictures work and drawing study in the department of arts and craft

Matsushita, Akio*

本稿は、幼児から小学生にかけての造形教育について現状分析を行い、教育的内容の絵画制作分野である「描画学習」についての研究をまとめたものである。図画工作科における教科目標やねらいには一般の教師にとってわかりにくい抽象性がある事実を指摘して、わかりやすい絵画教育の目的を提示した。生活科の指導目標と比較しながら、「描く」ことの意義や意味を考え、図画工作科の中の絵画教育に「描く」ことの重要性和図画の大切さを、人間の視覚や記憶の関係から読み解き認知的側面で、教科の知的貢献について明らかにした。「見て描く」という可能性を幼児の描画実験により実証して視覚的リアリズムによる描画の可能性を見出した。幼児や小学生に「見て描く」をさせなくなった今の図画工作科のねらいや目標に問題を見出して、忘れてしまった「図画」本来の目的を知的貢献という教育的視点で解いた。

キーワード：図画工作, 描画学習, 知的貢献, 幼児, 小学生

